

# AZ ANYANYELVI ÉS TUDALMI NEVELÉS Néhány problémája

KARÁCSONY SANDOR PEDAGOGIAI

RENDSZERÉBEN

Sipka Sándor

Karácsony Sándor /1891-1952/ életművének értékelése a magyar közoktatásügy történetét alaposabban ismerők táborát ma is két határozottan szemből álló csoportra osztja: a Nestort fenntartás nélkül példaképnek tekintő lelkes hívekre és a marxista alapállásból keményen bíráló kritikusra. Boszorkos bizonyítéka a megosztottságnak két egykori tanítvány nemrég megjelent visszaemlékezése.<sup>1</sup> Nem meglepő, hogy az ellentétes értékelések egykori tanítványok szájából hangzanak, hiszen ők rendelkeznek közös tanáraikra vonatkozó legtöbb közvetlen élménnyel és tapasztalattal. Talán a visszaemlékezők egyéniségének különbözősége vagy a "tanár-diák kapcsolat" más-más időpontja is magyarázza, hogy Karácsony Sándor lényegében mindvégig azonos tanári magatartása és tanítási módszere egyik tanítványban egyértelműen pozitív, a másokban fenntartásokkal vegyes hatást keltett.

Szathmáry Lajos 1921-ben egyetemi hallgató korában, tehát már felnőttként Budapesten a KIE-ben ismerkedett meg az akkor gimnáziumi tanárként működő Karácsony Sándorral, s attól kezdve - mint írja - egész életére hatása alá került. A hatás egyik titka az a kiemelkedő tanulmányi eredmény volt, amelyet "A csucsai front" c. regényben megörökített osztály

érettségi vizsgáján a Tavaszmező utcai gimnáziumban láthatott /a tanulók fele jeles, fele jó eredményt ért el/; ezt fokozták a gyakorló tanárjelölti minőségben alkalomadtán meglátogatott Karácsony Sándor-órákon szerzett tapasztalatok. Láthatóan ellenvetés nélkül elfogadja Szathmáry mesterének azt a Wundtól származó alaptételét, mely szerint az ember sohasem önálló egyéniség, hanem mindig partner, a többi ember, de legalább még egy másik ember partnere; az így fel fogott pedagógiában a nevelő és a nevelt autonómiája egyaránt biztosított. Karácsony Sándornak a KIE-jellegű oserkész-csapatok szervezése terén végzett munkája, a népi írók mozgalmához való kötődése, szembefordulása a Horthy-korszak oktatáspolitikájával, a forradalmi megújulás szükségességének hirdetése, majd 1945 után az Országos Szabadművelődési Tanács elnöki tisztségében szerzett érdemei a felnőtt tanítvány, a későbbi közvetlen munkatárs szemében elegendők ahhoz, hogy feledtessék a pedagógiai rendszer egészének korában gyökerező korlátait, idealizmusának és irracionálisnak visszahúzó hatását.

Mátrai László mindenekelőtt a "nyolcéves háború"-ban középiskolás diákként Karácsony Sándor oktató-nevelő munkája során közvetlenül átélte vallásos és pedagógiai mezbe öltöztetett szadizmus ellen emeli fel szavát; ugyanakkor a "ráció dominanciája" igényével bírálja az ingatag alapon álló, misztikus filozófiára épülő pedagógiai elméletet is, felidézve annak a kísérletnek a kudarcát, amely 1956-ban ennek a mindmáig csak részben megoldott feladatnak az elvégzésével próbálkozott.

Mi ezúttal nem vállalkozunk a valóban jogosult kritikai elemző munkának a korrekciójára vagy folytatására, csupán utalunk az eddig végzett tanulmányok eredményeire; felhívjuk a figyelmet Kerékyártó Elemér disszertációja főbb kérdéseit magában foglaló kisebb dolgozatára<sup>2</sup>, Katona Imréné értekezésére<sup>3</sup>, végül Lendvai L. Ferenc tanulmányára.<sup>4</sup> Az itt felsorolt érvek nyomán aligha várható, hogy a Karácsony Sándor pedagógiai tézisei mögött álló "egész világfelfogás tudománytalan és hamis". Mátrai azonban, amikor ezt a tömör és egyértelmű végkövetkeztetést levonja, tiszteletre méltó tárgyilagossággal azt sem hallgatja el, hogy mindezek ellenére "jónak és rossznak bonyolult ötvözetéről" van itt szó, vagyis a negatívumok mellett pozitívumok is találhatók benne.

A továbbiakban ezekből a pozitívumokból szeretnénk összegyűjteni a magyar nyelvi és irodalmi nevelésre vonatkozókat attól a meggyőződéstől vezéreltetve, hogy az értékes hagyományok megőrzésének és ésszerű felhasználásának nem a maradiság az alternatívája, s az elhamarkodott újítások, megalapozatlan változtatások nem minden esetben azonosíthatók a haladással. Ezt figyelmeztetés is bátorít a régebbi pedagógiai tapasztalatok számbavételére és kritikai vizsgálatára.

Benkő Loránd 1978-ban a nyíregyházi anyanyelvi konferencián elhangzott elnöki megnyitójában mondta: "Az előzmények megismerésének elhagyása különösen a társadalomtudományokban veszedelmes és megengedhetetlen, hiszen itt az eredmények sokkal jobban egymásra rakodnak, egymásból nőnek ki, mint a gyorsabban újuló, gyökeresebben változó természeti és műszaki

tudományokban és gyakorlatban. Ennélfogva a társadalomtudományokban és iskolai alkalmazásukban gyakoribb az újrafelfedezés tünete is, és sajnos, a régi dolgok új kiadásban - talán a sietés következtében is - nem mindig különbek az előzményeknél, gyakran csak külsőleges, például terminológiai jegyekben látszanak másoknak, újabbaknak". Ezek után általános megállapításait az anyanyelvi nevelésre konkretizálva így fejezte be fejtegetését: "Egyszóval sokkal könnyebb helyzetben lennénk, ha hazai anyanyelvi nevelésünk tudomány- és oktatástörténeti előzményeit nem ki-ki a maga óhatatlanul hézagos ismeretei és óhatatlanul szubjektív értelmezése szerint tekintené, hanem egy bő tényanyagú és kritikailag értékelő szintézis szolgálna számunkra a továbbhaladáshoz nélkülözhetetlen eligazítással. Meggyőződésem, hogy nagy szolgálatot tenne a magyar anyanyelvi oktatás ügyének egy olyan munkacsoport /mert egy személy ilyen teljesítményre aligha lehet képes/, amely ezt a feladatot korszerűsítési munkálatainak megalapozásaként és érdekében elvégezné".<sup>5</sup>

Lényegében ugyanezek a gondolatok kapnak hangsúlyt Jáki Lászlónak a pedagógiai kutatások eredményeinek hasznosításáról szóló cikkében is. "A bajok egyik forrása - írja - a korábban már elért tudományos eredmények figyelmen kívül hagyása... A tudományos igényesség általában s különösen a neveléstudomány eredményeinek növekedése megköveteli, hogy a tudományos igényű publikációk szerzői ismerjék az adott kérdés előzményeit. Ezek ismeretén nem a korábbi eredmények kritikátlan átvételét vagy éppen az illendőség kedvéért - vagy a terjedelem növeléséért - készített problémátörténeti bevezetőt

értjük, hanem sokkal inkább az adott területen már elért eredmények szigorú számbavételét. Csak így érhetjük el, hogy a tudományos igényű irások valóban újat mondjanak a korábbi eredmények megcáfolásával vagy a már elért eredmények alapján új tények, összefüggések feltárásával".<sup>6</sup>

## II.

Karácsony Sándor társas-lélektani alapvetésű, zárt egésznek tekintendő pedagógiai rendszere a következő 5 fő területre tagolódik: I. A nyelvi nevelés és a társas-lélek értelmi működése. II. A művészi nevelés és a társas-lélek érzelmi működése. III. A társadalmi nevelés és a társas-lélek akaratí működése. IV. A jogi nevelés és a társas-lélek élet-érzéseite működése. V. a vallásos nevelés és a társas-lélek transcendens erőinek működése.

Ebben a rendszerben a nyelvi nevelés az alábbi részterületeket foglalja magába: 1. A jelrendszer és a mondat /Nyelvtan/, 2. A jelrendszer és a mű /Rétorika/, 3. A jelképrendszer és a mondat /Stilisztika/, 4. A jelképrendszer és a mű /Poétika/, 5. A jelrendszer és az irodalom /Irodalomtörténet/, 6. A jelképrendszer és az oeuvre /Irodalomtudomány/.

Mint már jeleztük, nem e koncepció egészének és filozófiai alapjainak elemzése most a célunk, hanem csupán annak a szerényebb igénynek a kielégítése, hogy kiválogassuk belőle a továbblépésre, ébrentartásra és korszerűsítve felhasználásra alkalmas szempontokat.

Ilyennek kell tekintenünk mindenekelőtt a nyelvi alap előtérbe állítását és annak funkcionális értelmezését. Gondoljuk csak meg, milyen hangsúlyt kapott ez a kérdés az MSZMP KB 1972. évi oktatáspolitikai határozatában, majd a nyomában készült, most bevezetésben lévő új magyar nyelvi és irodalmi tantervekben. Nem véletlen egybeesés ez, hanem annak az igazságnak a felismerése, hogy anyanyelvi műveltség nélkül nincs pontos szövegértés, nem alakulhat ki a közösségi élet zavartalanságát biztosító kommunikáció. Ennek hiánya okozza az iskolai oktatásban és egész közművelődésünkben a megrekedést, a lassu előhaladást.<sup>7</sup>

Karácsony lényeglátásának bizonyítéka, hogy napjainkban többször megállapított diagnózis megszövegezésében szinte szószerint ismétlődnek azok a gondolatok, amelyeket ő magyar értelmiségiek nyelvi megnyilatkozásai alapján /beszéd, levelek, cikkek/ csaknem négy évtizeddel ezelőtt így fogalmazott: "nem tudunk magyarul, de úgy látszik nem is kötelező értelmiségünk körében a magyarultudás".<sup>8</sup> A lesújtó megállapításból erre a következtetésre jut: "anyanyelvi nevelésünk körül lehet valami nagy baj, ha diák, tanár, felelős politikai tényező, valamint az egész magyar értelmiség egyformán keserves rosszul fogalmaz az anyanyelvén" /uo/. Tovább vizsgálva az okokat azt is kijelenti: "értelmiségünk nem tud olvasni, nyelvi képességei tehát lassu kiszikkadásra vannak ítélve. A nyelv az ő lelkében nem bőven áradó kútforrás, nem zúgó folyam, még csak nem is széles tükrű tó, hanem bűzös pocsolya, amelynek analizálásába még a sokat próbált kémikus-szű is bele-

döbben, és a szenvtelen tudós-orca is belesápad". /uo/  
Olvasni pedig azért nem tudnak - folytatja tovább a gondolatot, mert "nem tanította őket soha senki".<sup>9</sup> Ennek bizonyítéka, hogy "mostani olvasmányaik és jelenlegi olvasókedvük nem folytatása iskolai tanulmányaiknak" /uo/. "Csömört kapott értelmiségünk az iskolai irodalmi neveléstől, és ezért fanyalodott valami egészen másra, mint amivel az iskola elteleltette... tanulsága mindenesetre az, hogy az iskolában nemcsak az anyanyelvi, hanem az irodalmi nevelés körül is súlyos bajok lehetnek" /uo/.

Mielőtt nyomon követnénk, hogyan képzelte Karácsony Sándor e bajok orvoslását, a nyelvnek a nevelés egészében betöltött szerepére vonatkozó nézeteiből kell kiemelnünk a legfontosabbakat; mindenekelőtt azt, hogy szerinte a nevelés csak a társas lélek funkciói alapján lehetséges. Ebből az alaptételből kiindulva mondja: "Ha az értelemre is akarok hatni, akkor a nevelésnek nyelvnek /saját kiemelés: S. S./ kell lennie, mert a társas lélek értelmi funkciója egy jelrendszerben mozog, két ember munkája, és ezt nevezzük nyelvnek. A nyelvi nevelő ráhatás nem is lehet más, mint funkcionális, a nevelő és a növendék beszélése formájában... A nevelhetőségnek, specialiter a nyelvi nevelés szükségességének és lehetőségének tételein keresztül jutottunk a nyelvhez, s ettől kezdve az így felfogott nyelv volt az a fogalom, amellyel a további gondolataink során dolgoznunk kellett".<sup>10</sup>

Pedagógiai szemléletnek ilyen jellegű nyelvi megalapozásához Karácsony Sándort tanulmányainak kedvező külső körülményei is hozzásegítették. Az egyetemen Szinnyei József és

Simonyi Zsigmond voltak professzorai. Hálával emlegeti Melich János, Gomboz Zoltán, Schmidt József és Petz Gedeon nevét. Ez utóbbiaknak köszönheti - mint maga mondja - az "egyetemes nyelvtudomány"-ban való eligazítást és azt is, hogy H. Pault egy félőven át hallgathatta, W. Wundt "szellemével társaloghatott" és Ch. Bally "kalauzolója mellett" semasiológiai és stilisztikai tanulmányokat folytathatott. Így került baráti viszonyba már középsikolai tanár korában Zlinszky Aladárral. A nyelv élete iránt állandó érdeklődése folytán rendelték később munkatársul a MTA szótári munkálataihoz.

Jóllehet Karácsony Sándort elsősorban nem a nyelv-, hanem a neveléstudomány művelőjeként tartja számon a szakirodalom, mégis figyelemre méltó, hogy mestereinek a nyelvészet terén sem volt kritikátlan követője, hanem különféle rendszerek részeredményeinek összeolvasztásával próbálta a sajátját kialakítani. Wundtól átvette a lelki tények társaslélektani szempontból történő vizsgálatát és azt a meghatározást, mely szerint a mondat egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részeire bomlása. A nevelő hatás értelmezése szempontjából épp ilyen egységre volt szüksége, amely minduntalan szétbomlik és azonnal viszonyul. Mivel azonban a Wundt-féle mondatot "nagyon csak pszichológiai érezte", összeolvasztotta azt a Paul-féle meghatározással, amely csakugyan nyelvi szempontból nézi a mondatot, csak Karácsony szerint az a baja, hogy kapcsol, nem pedig bont. Mindezek megfontolásával saját mondatmeghatározása így alakult: "A mondat szimbóluma annak, hogy a beszélő lelkében



egy tagolatlan teljes képzet egymással logikai viszonyban álló részeire bomlott és eszköz arra, hogy a hallgató lelkében ugyanaz a folyamat menjen végbe".<sup>11</sup> Ilyen elméleti alapvetés után fordult a valósághoz, amely a társadalomban élő ember számára a következőket jelenti: "Én és te, nevelő és növendék, beszélő és hallgató, egyik ember a másik ember minden egyes vonatkozásukban egyformán: beszélünk... Az, hogy mi beszélünk, az annak a jele, hogy kultúrlények vagyunk. A kultúra örökösei és munkásai. A kultúra közkinos, munkaközösségben lehet részesedni is belőle, munkálni is rajta. Ennek a közösségnek a jele, hogy én meg te beszélünk... ez a kultúra ott él a lelkünkben, ... ösztökél és kényszerít, beszélnünk kell". /uo/ A beszéd tehát kényszer és képesség egyszerre.

Közismert, hogy a nyelv mivoltát illetően a szemléleti és módszertani változások nyomán milyen különböző vélemények élnek egymás mellett, vagy állnak egymással szemben régtől fogva mindmostanáig.<sup>12</sup> Ezek egyikétől sem vitatható el az érdem, hogy a maguk újabb és újabb aspektusaival valamennyien hozzájárultak a helyes megismeréshez; "s mindegyikük tévedett, mikor a maga nézőpontját abszolút magyarázó elvnek látta. Szinte általánosan közös jellemzőjük a jelenségszintről, s azon belül is az alulról való indulás: a hangtól a szó vagy szóelem, majd attól a szerkezet vagy a mondat felé. A fel-tárásnak ez logikus és járható útja; ám legtöbbször a vizsgált dolog természetével próbált azonosulni".<sup>13</sup> Aligha téved viszont Deme László, mikor a gyorsan változó "izmusok" helyett

a materialista szemléletre épülő, dialektikus módszerrel vizsgálódó, funkcionálisnak nevezett irányzatokat tekinti a nyelvkutatás legtöbb eredményt ígérő formáinak, mégpedig azért, mert ezek "abból indulnak ki, hogy a társadalomban élő emberek beszédtevékenysége a kommunikációnak - ma már alapvetően a gondolatcserének, de korántsem csak annak - az a közvetlen valósága, amely a nyelvnek mint a kollektív tudatban élő eszközrendszernek forrásából és formái között építkezik; de az ennek során létrejövő szöveg maga nem cél, hanem eszköz a gondolati tartalomnak végigformált és mások számára érzékelhető objektivációjára".<sup>14</sup>

Könnyű megállapítani, hogy Karácsony Sándornak fentebb jellemzett nyelvszemlélete, ha nem is ilyen szakszerű és tudományosan tárgyilagos fogalmazásban, hanem szubjektív, olykor kissé rabulisztikus elemekkel is átszőve, lényegében igen közel áll a funkcionális alapfelfogáshoz. Korántsem akarjuk ezzel azt állítani, hogy Karácsony Sándor társas-lélektani alapon készült magyar nyelvtana a maga egészében és részleteiben hibátlan alkotás, csupán alapelvének, koncepciójának modernségére szeretnénk emlékeztetni. Erről vall egyébként Károly Sándor következő megállapítása is: "A nyelv mint társas-lélektani kategóriának az értelmezése, a beszélő és hallgató szempontjának együttes érvényesítése egyre fokozottabb szerepet kap a nyelvészetben világszerte".<sup>15</sup>

Karácsony Sándor nyelvszemléletének elvi alapjával egyetértve sem szegődhetünk azonban az újabb tudományos rendszerezések figyelembevételével nyelvtankönyve teljes egészének apologétájává; nem tekinthetjük azt olyan mintaleckék gyűjtemé-

nyének, amelynek magyarázatait a tanárok illusztrációképpen vinnék magukkal az anyanyelvi órákra. Ez ellen elsősorban maga a szerző tiltakozott még műve közreadása idején /1938/, mikor a lehetségesnél is kevesebb adminisztratív változtatást igényelt a fennálló gyakorlattal szemben. A tankönyvek, a tanterv, az utasítások, a felügyelet és az óraterv megváltoztatása nélkül a szemlélet alapvető megújításával azt szeretne volna elérni: "A nevelő azonban úgy megy nyelvi órára vagy nem-nyelvi órára a jövőben, hogy a nyelvi tényeket a nyelv alaptényéhez viszonyítja, s állandóan tudatosítani igyekszik azt, hogy én és te beszélünk. És közben valóban beszél is növendékével /eddig inkább csak magyarázott neki vagy kikérdezte/. Maga ez a nyelvi élet, amely közben tudatosan is, ez fog nevelő hatást gyakorolni, ez válik a nevelés aktusává".<sup>16</sup>

Talán egyetlen példa is elegendő lesz annak megvilágítására, hogy mit nem akar és mit akar Karácsony Sándor tudatosítani tanítványaiban az új szemléletre épülő nyelvtanítási koncepciójával. "Nem azt tudatosítom - írja -, hogy az igen viszonyyszavak vagy jelek segítségével megadhatom a tempust is, hanem azt tudatosítom, hogy akármiről is beszélek, nem tudok függetlenül, szabadon beszélni róla, hanem csak ahhoz viszonyítva, hogy én beszélek veled /saját kiemelés: S. S./. A tempus tehát nem egyéb, mint a beszéd állítmányához viszonyított igei állítmány, amely mint két állítmány, egymáshoz képest mindig, ezúttal is vagy egyidejűség, vagy nem-egyidejűség /elő- vagy utóidejűség/. Tempus praesens: a mondat állítmánya egyidejű a beszéd állítmányával, t. praeteritum: előidejű, t. futurum: utóidejű hozzáképest.

Ugyanazt mondtuk, mint a nyelvtudomány, de nem az ígéről mondtuk, hanem magáról a nyelvről".<sup>17</sup>

Az ilyen szellemben végzett nyelvtanítás nevelő ereje Karácsony Sándor szerint a "relatio" és az "idő" lényegének mélyebb megértésében rejlik. Az egyetemes lét e jelenségeire tudatosan figyelő egyén biztosabbn értékkel, mint a szűk horizontra korlátozott tekintetű: felismeri, hogy az előtte felbukkanó "részek" nem is igazán "részek", "mert mindenkor az élet egészére utalnak", azt is átlátja, hogy "az így tudatosult nyelvi tények a nyelvnek is mindenkor a nyelv egészét szimbolizáló organikus részei, amelyeket sohasem kell mint elhasznált és immár semmire se jó szemetet elhajítani". /uo/

A nyelvszemléleti alapvetés után érdemes felfigyelni arra is, hogy az anyanyelvi nevelést egységes folyamatnak tekintő Karácsony Sándor szerint hogyan változik a nyelv a növekvő gyerek számára, s ennek figyelembevételével az iskolai gyakorlatban elkövetett hibákat miként lehetne javítani. Lássuk néhány idevonatkozó megállapítását!

A gyerekek iskolai életének rendjén - írja - négyféleképpen más, mint a felnőttek: "előbb gyerek, aztán növő gyerek, majd serdülő, végül adolescens /növendék legény és eladólány/. A nyelv is négyféleképpen más az ő szemében és az ő számára mindaddig, míg meg nem nő, és érett férfi vagy nő nem válik belőle. A nyelv is mint minden szellemi társas megnyilvánulás a gyerekeknek játék, a növő gyerekeknek munka, a serdülőnek törvény, az ifjunak kritika tárgya. Az a nyelv

tehát, amellyel én, a felnőtt viszonyulok hozzá a gyerekeknek valami technika, a növe gyerekeknek eszmény, a serdülőnek érték, az ifjunak világnézet".<sup>18</sup>

E fejlődéseméleti koncepció alapján hibáztatja Karácsony Sándor azt az iskolai gyakorlatot, amely "már a gyermekek körében megértésre tör". Véleménye szerint ugyanis sem a gyermeknek, sem a növe gyermeknek nem kell még a mi nyelvünket értenie. "Hadd játsszék a gyermek a nyelvvel - írja alapelvei tanulságaira építve -, úgy lesz az övé a technikája. Hadd dolgozzék a növe gyermek vele, törekedjék és verejtékezzék, iparkodjék megközelíteni a mi nyelvünkben számára adott eszményt. A serdülő ismerje meg és tisztelje dogmatikusan a sok egyéb közt azt a törvényt is, mely a nyelvben megnyilvánul... Az ifjú... számára legyen a nyelv is, mint az egész lét, megoldásra váró örök titok, nagy kérdőjel, probléma". /uo/

Nem folytatjuk tovább az utópisztikus következtetésbe átsapó gondolatsor idézését, de az eddigiek alapján szeretnénk hangsúlyozni: több olyan kívánság jutott itt már kifejezésre, amelyeket legújabb tanterveink törvényként írnak elő valamennyi iskolatípus nevelői számára.<sup>19</sup> Köztük első helyen említendő követelmény a nyelvtanításnak anyanyelvi képzésről az anyanyelvi nevelés szintjére emelése. Ennek érdekében a teljes iskolai életkorra kiterjedő érvénnyel az az iskola feladata, hogy az ösztönösen elsajátított nyelvtudást a tudatosultság szintjére emelje, figyelembe véve ebben a folyamatban az életkorok sajátosságait az óvodától az érettségig. Az így értelmezett anyanyelvi

műveltség nemcsak a tananyag átrendezését és új témakörökkel bővítését jelenti, hanem a kommunikációs funkciók zavartalan ellátását biztosító képesség kialakítását, s vele párhuzamosan a személyiség sokoldalú fejlesztését. A módszertani megújulás elvei közt említik új tanterveink az anyanyelvi óráknak játékos megoldásokkal derűssé, mozgalmassá tételét, továbbá feladatmegoldással a tanulók önálló ismeretszerző képességének mozgásba hozását.<sup>20</sup>

Talán nem túl merész a következtetésünk: Karácsony Sándor tanácsainak figyelmesebb meghallgatásával valamennyivel meg rövidülhetett volna az eddig vezető út.

### III.

Karácsony Sándor két könyvében foglalkozik részletesebben az irodalmi nevelés kérdéseivel, de ezek egyike sem tekinthető a szó mai értelmében vett szakmetodikai vagy tágabban értelmezett tantárgypedagógiai műnek.<sup>21</sup> A régebben megjelent és címével is közvetlenül erre a témára utaló 91 lapos terjedelmű tanulmány lényegében irodalomelmélet: inkább metodológia, mint metodika. Benne a szerző 60 rövid fejezetben fejtegeti, magyarázza az irodalom mibenlétére, az alkotáslélektani folyamatra, az esztétikai hatás titkára, az irodalmi művek tartalmi és formai sajátosságaira, továbbá az irodalommal való nevelés lehetőségére vonatkozó nézeteit.<sup>22</sup>

Feltesleges szöszaporításhoz vezetne az itt olvasható megállapításoknak a könyvtárnyi terjedelmű, különféle irány-

zatokat képviselő modern szakirodalom eredményeivel való egybevetése. A fejezetelemek futólagos áttekintése is jelzi az egész koncepció misztikába hajló, erősen vitatható allergikus pontjait, de ugyanakkor azt is, hogy igen széles tájékozottságú, a korabeli modern, ma is művelt tudományos irányzat /a szemantika és szemiológia/ eredményeit jól ismerő, azok önálló alkalmazására is képes, eredeti gondolkodású pedagógus művéről van szó; olyan alkotásról, amelyet szerzője gyakorlati felhasználás céljából egyformán ajánl tanyai tanítóknak, gimnáziumi tanároknak, egyetemi hallgatóknak és professzoroknak.<sup>23</sup>

Emeljük ki megfigyelései és tanácsai közül a mai megfontolásra is legajánlatosabbakat; először is az irodalmi nevelésben észlelt két "halálos hibát". Nagyobbik hibának azt kell tekinteni - írja -, hogy "az irodalomra tanítani akarják a növendékeket, nem nevelni. Ebbe a hibába csak az eshetik bele - fűzi tovább a gondolatot -, aki azt hiszi, hogy a növendék egyéni lelkének a tartalmává válhatik az irodalom, holott az társas-lelki viszonyulás/... Irodalmi nevelés csak társas-lelki funkcióként lehetséges. A nevelőnek és növendéknek a relációjából fakadhat irodalmi nevelés úgy, mint ahogy mindenféle nevelés... Az irodalmi nevelésnél azonban a reláció nem nyelvi, hanem művészeti, nem mester és tanítványként viselkednek közben nevelő és növendék, hanem mint költő /vagy tolmács/ és közönsége. A végeredmény nem is megértés, tehát nem bizonyos anyag tudása. Az irodalmi nevelés vagy sikerül, vagy nem sikerül, a végeredmény, akár-

csak magában az irodalomban, itt is: siker, nem pedig megértés"...<sup>24</sup>

"Másik hiba irodalmi nevelés közben, hogy nem-irodalommal történik igen gyakran. Irodalmi nevelés pedig csak irodalommal lehetséges, egyébbel nem... Csak a jelképrendszerré izgult nyelv irodalom, és semmi más nem az. Nem szabad tehát ötször-hatszor szempontot változtatnunk irodalmi elemzés, írók és költők műveinek olvasása közben, hanem elejéről végig a nyelv érdekeljen bennünket, ha irodalmat akarunk kapni".<sup>25</sup>

Tanterveinknek bizonyos ismeretek elsajátítását osztályonként meghatározó követelményrendszere alapján kissé meglepő módon e sorok olvasóját a "tudnivaló" látszólagos háttérbe szorításának itteni "engedélyezése", liberális kezelése.

A meghökkenés helyett pedig inkább arra érdemes figyelni: mennyire megváltozott a mintegy 10 évvel előttihez képest a korszerű irodalmi műveltségmodell. Legújabb nevelési és oktatási terveink szerkezetében ugyanis "méginkább előtérbe kerültek azok az élményi elemek, amelyek a művek szuverén világának tanulmányozása és az összefüggésekben való látás során kiművelik az embert az irodalom és a vele rokon művészetek esztétikumának felismerésére, tudatos, tehát alkotói befogadására. A 60-as évek tantervének "A korszerű irodalomtanítás elvi alapjai" o. fejezetében így fogalmaztunk:

"... A tapasztalat számtalan példáját mutatja annak, hogy a társadalmi élet és a mindennapok gyakorlatában felhasználható irodalmi műveltség nem az irodalomtörténeti ismeretek halmozásától, a művek sokaságának cím szerinti ismeretétől,



írókra, művekre vonatkozó kész értékelések betű szerinti tudásától, stilisztikai, poétikai szabályok, esztétikai tételek nagy mennyiségétől függ. Ezek összessége még lehet az egyén számára holt tőke is, amit az emlékezet - az egyéni adottságoktól függően - több-kevesebb ideig őriz meg osupán. Ezek a tudattartalmak csak akkor használhatók fel, ha lényegi összefüggéseket rögzítenek, ha esztétikai élményeket idéznek, s ha elsajátításuk kialakította a fiatalokban azt a képességet, hogy szépirodalmi alkotásokat és az irodalommal rokon művészeteket önállóan is megértsék és igényeljék."

E szöveg igazsága ma is vitathatatlan számunkra azzal a megjegyzéssel, hogy eddiginél erőteljesebben hangsúlyozzuk az idézet befejező sorait, az irodalomtanítás anyagának művészi, erkölcsi élménybeli minőségét, valamint azt, hogy - lévén az irodalom művészet - mindenfajta világnézeti konzekvencia, amelynek az irodalom mint tantárgy hordozója, csak akkor lehet az értelem számára meggyőző, ha az esztétikai nevelés igen sokágu hatásrendszerében táruul föl a tanuló előtt".<sup>26</sup>

Nyilvánvaló, milyen meggyőzően támasztja alá ez a szemléletváltkozás Karácsony Sándornak a pozitívista szellemű irodalomtanítás nyomán támadt tiltakozása jogosultságát.

Ifjúságunk könyvnélküli verstudásának hiányosságairól napjainkban gyakran elhangzó panaszt Karácsony Sándor felfogása szerint is nagyon indokoltnak tekinthetjük; ő egyenesen "nagy szerencsétlenségnek" és "a hanyatlás jelének" tekinti azt a maga korában is tapasztalt jelenséget, hogy

közéletünkben kevés az irodalmi tolmács. "Magyarszakos tanáraink között sem akad elég - írja kissé méltatlankodva -, hát még a többi akadémiai képezésű nadrágos ember és korunk szebb lelkű asszonyai között".<sup>27</sup> Igen meggondolkodtató a sivár valóságból levont következtetése is: "Ez a nagy meddőség vagy pangás - meggyőződése szerint - stílustalanságra mutat. Idézni csak stílust lehet - folytatja gondolatmenetét -, fogalmazásra csak stílus kényszerít. Az is valóságos nemzeti csapás, ha keveset idézünk, mert ennek az az egyenes következménye, hogy nagyon könnyen martalékvá válunk közhelyeknek. Be lehet bennünket csapni frázisokkal... De ezerszerre súlyosabb szövődménye a kórnak, hogy bennünket sem kötelez új fogalmazásokra semmi sem... Ám, ha nem kötelező a minduntalan való újrafogalmazás ... züllésnek indul a művészet után a tudomány. Egész szellemi életünk eresztékei meglazulnak" /uo/.

Még egy figyelemre méltó gondolat ebből a végül is transzcendens következtetésekbe átcsapó tanulmányból: a mondatnál nagyobb nyelvi egységek elemzésének jelentőségére utaló megjegyzés. Szinte meglepő, hogy ennek a nálunk csak nemrég - főként Deme László munkássága nyomán terjedő - törekvésnek Karácsony Sándor már évtizedekkel ezelőtt milyen fontosságot tulajdonított az anyanyelvi és irodalmi nevelés szempontjából egyaránt. "Nem tartjuk helyesnek - írja -, hogy nyelvi nevelésünk meg szokott állni a ponttól pontig, vagy ponttal egyenlő értékű egyéb írásjelig terjedő beszédbeli szakaszok elemzésénél, s nem elemezteti a bekezdéseket, fejezeteket, részeket, köteteket, a dolgozat vagy mű egészének

egységéig éppen olyan pontosan és szigorúan, mint ahogy az egyes mondatokat szokás... Ne osodálkozzunk, ha semmit sem találunk ott, ahova nem tettünk semmit: sem foglalmazni, sem előadni nem tudunk, legkevésbé beszámolni olvasmányaink, vagy hallott-látott élményeink tartalmáról. Ezen a téren dresszura folyik, nem nevelés. Nem kívánhatok senkitől értelmes emberi beszédet, akit megelőzőleg nem tettem olyan alaposan figyelmessé mások értelmes emberi beszédére, hogy jogosan remélhetek tőle e tekintetben némi eredményt".<sup>28</sup>

E módszer alkalmazásának eredményességét több példa, köztük is legjobban Ady: Emlékezés egy nyár-éjszakára o. költeményének elemzése világítja meg /uo. 58-59. 1./.

#### IV.

Karácsony Sándor nevelési rendszerében, bár az elméletinél jóval szűkebb keretek közé szorítva, találhatunk néhány figyelemre méltó didaktikai útmutatást is. Pályája kezdetén kiadott kis könyvecskéjével tanítványai iskolai munkáját kívánta megkönnyíteni, s ugyanakkor elmélyíteni.<sup>29</sup> Azoknak szánta - mint írja -, "akik nincsenek megelégedve önmagukkal. Elsősorban tanulmányaikkal rendkívül elégedetlenek. Lelkükbe azonban valami halvány kétség lopózott affelől, hogy ez rendjén való dolog. Egyidejűleg vágy ébredt bennük, hogy végeztessék nem szeretem életformájuknak. És reménység is él bennük, hogy ez sikerül mindenkinek, aki komolyan, szíve szerint akarja" <sup>30</sup> ... A vallásos tendenciák mellőzésével

a mű laicizálható s ennél fogva mutatis mutandis ma is hasznosítható megállapításait érdemes röviden föleleveníteni; legelőször is azt, hogy a módszert nem szabad mindenki számára egyszersmindenkorra kötelező szokások és eljárásmódok olyan rendszerének tekinteni, amelyet "utánozni szeretnének" azok, akiknek mindez nem belülről jön".<sup>31</sup> A tiltakozásnak az a magyarázata, hogy Karácsony Sándor tanítványát nem mesterét szolgálva utánzó, hanem a maga világát önállóan alakító, szabad emberként szeretné látni. Ugyanílyen megfontolásból nem ad "receptet" a könyvnélküli tanulás módjaira sem. Véleménye szerint a különféle típusok /motorikus, auditív, vizuális/ és életkorok szerint gyakran változhat ennek a formája. A mnemotechnikát mint tanulási módszert azért hibáztatja, mert a kapcsolat, melyet az eredeti helyett ajánlanak, természetellenes. Legjobb védekezés ellene, ha a tanuló benne él tanulmányai világában.

"A dolgozatírás titkának megfejtésére viszont ilyen tanácsokat kap a tanuló: 1. Ne tanulj fogalmazni mástól, csak szív megadba a nagy magyar írástudók művészetét. Ne utánozd őket, hanem tedd magadévá őket. 2. Tanulj sokat, hogy gazdag kincstár legyen a lelked, hogy mindig legyen mondanivalód. 3. Tanulj meg adni; hasson benned az odaadás, a széttékozlás, a tanítás, a közlés vágya.

"A az olvasás művészetének" elsajátítása, az olvasóvá nevelés érdekében azzal az indoklással nem ad jegyzéket, mert szerinte nem indexre van szükség, hanem ízlésre:  
"Arra meg nagyon könnyen szert tehetsz -írja -, ha minden

kritikán fölül álló klasszikus író társakkal társalkodol, a magad korának komoly kritikáját tudomásul veszed, közben a lelked egyre gazdagodik, s magad is naponkint biztosabban állasz és jársz már a magad lábán".<sup>32</sup> Ilyen tevékenységre azonban csak az a diák alkalmas, aki "nagyon, állandóan és mindenre kíváncsi. "... Az igazán kíváncsi ember végére jár annak, amit tudni akar és nem engedi magát a rendes kerékvágásból kizavartatni... "százszorosán jaj az olyan diákléletnek, ahol nem a diák kérdez és nem a tanár felel a kérdésekre!... Gimnazistának, általában középiskolásnak csak az való, akit a dolgok hátamögé érdekel, a formák és a történések lelke, mozgató ereje, törvényei: szelleme".<sup>33</sup>

Az erre való képesség kialakításának, s vele kapcsolatban a szabad emberré válásnak azonban előfeltételei vannak. Közéjük tartozik mindenekelőtt a becsületes kételkedés, továbbá az oki viszony keresése. Ezért tanácsolja Kardosony Sándor gimnazista tanítványának, hogy gyűjtsön adatokat, próbálkozzon, kísérletezzon, a problémákat jegyezze fel, az eredményekről készítsen táblázatot, kimutatást, naplójegyzeteket. A középiskola két felső osztályában kellene begyakorolni az önállóság, az alkotás művészetét. Ezért fontosak ebben a korban a házi dolgozatok, a házi olvasmányok, a folyóirat-olvasás, az önképzőkör és a többi egyesületek. Ilyen életforma nyomán megváltozik a tanulónak a törvényhez való viszonya is: "A törvény ereje - írja - mindaddig tart, amíg szükség van rá. A kötelező olvasmányok kényszerítő ereje megszűnt azzal a fiúval vagy lánnyal, akinek nincs szüksége

olvasási parancsra, úgyis olvas".<sup>34</sup> Az elavultnak vélt kötelező olvasmányoktól való idegenkedés leküzdésének is az olvasást ajánlja ellenszerül. Végül széleskörű elméleti és gyakorlati példákön mutatja be, hogy az értelmes tanuló hogyan viszonyította irodalmi ismereteit önállóan a valósághoz.

Alapvető hibák okozzák, hogy a középiskolai tanulók még nagyon messze állnak ettől a szellemi fejlettségi foktól, az igényes tanulás iránt érzett felelősségtudattól. Erről szerzett közvetlen tapasztalatai alapján írja: "Erős a gyanum, hogy legtöbb diák munkája azért feneklik meg, marad abba, sekélyesedik el, megy poosékba, mert helytelen a tanulásának az indítóoka, méltatlan a célkitűzése és elégtelen a munkaterve... Rattenetes elgondolni is, milyen silány és sivár a középiskolás diák tanulásának elvi alapvetése".<sup>35</sup> A szellemi kíváncsiság diktálta tudásvágy helyett legtöbbször a kényszer, a szülőknek szánt örömszerzés vágya, a hiúság, a versenyben való lemaradásból eredő félelem, az önmegnyugtatás, a bizonyítványszerzés vagy a diplomával szerezhető karrier a legerősebben motiváló tényező.

A helytelen hozzáállásból erednek a módszerek hibái: a nem tudatos, a gépies, a pillanat számára szóló, s ennél fogva összefüggések feltárása helyett széttöredezett tudáshoz vezető tanulási formák. Ezeknek viszont erkölosileg züllesztő, kedélyromboló, sőt testet-lelket elnyomorító következményei lehetnek. "Aki nyolo éven keresztül - írja - hamis életre trenírozott, hazug, nyomorék, világosság elől

ösztönösen bujkáló életre, abból nem csinál az érettségi egy csapásra szabad embert. A szabadságot is gyakorolni kell. Azért olyan sok a gerinctelen, élni nem tudó, alkotó munkára képtelen ember a felnőttek világában, azért vágyik mindenki hívatalba, a "kicsi, biztos" kenyér után, futva a felelősség elől és a rejtelmes hatalom kifogyhatatlan olajos korsaja után sóvárogva. Azért olyan nagy úr a protekció, azért emlegetik annyit a panamát, és azért várják minden lépten-nyomon föled a borraivalót".<sup>36</sup>

E fonákságok, sőt végeredményben egyéni és társadalmi tragédiák elkerülése érdekében az életre való felkészülést, a tantárgyak világába való beleélést ajánlja az öntudatos diáknak; a konkrét segítség érdekében fölvázolja azt a folyamatot is, hogy elgondolása szerint ilyen módon változók a tanulási metódus a középiskola nyolc osztálya alatt: I-II-III. osztályban /esetleg a III. osztály második felében már nem, de lehet, hogy még a IV. osztály első felében is: ez meglehetősen egyéni dolog/ az a jó diák, aki legtöbb adatot, idézetet, eljárásmodot összegyűjtött és begyűszedett.

IV-V-VI. osztályban /esetleg a VI. osztály második felében már nem, de lehet, hogy még a VII. osztály első felében is/ a jó diák "a tagadás ősi szellemévé válik", próbálkozik, kísérletezik, kutató, kételkedik, boncol, összehasonlít, elemez, nyugtalan, mindennek utánajár, edzi, gyakorolja az erejét, mindent elkövet, hogy hasznavehető ember váljék belőle, mire annak az ideje eljő.

VII-VIII. osztályban a nagy élettagadóból ismét vidám, derült, fölényes életigenlő lesz. Kilép a magányból, társadalmi lény válik belőle, szociális érzése támad; szolgálni, segíteni akar és most már megpróbálja az önálló alkotó munkát is. Gyermekkorában gópiosen ismételte, amit megtanítottak neki, kamaszkorában maga is utánacsinálta, amit másoktól látott, most ifjúkorában új területen, maga szájaíze szerint alkalmazza, sőt módosítja tudását.<sup>37</sup>

Ha a vallási keretből kiemeljük és a mai, hivatalosan előírt módszertani előrehaladás szempontjából nézzük, azt találjuk, hogy Karácsony Sándor épp egy fél évszázaddal ezelőtt pontosan megjelölte a követendő irányt következő kijelentésével: "Én a tanár nem ex cathedra, csallhatatlan üdvszerző papja vagyok a diákoknak, hanem munkatársa, ők nem laikusok, hanem királyi papság, s én nem prelegálok s különösen nem enunciólok nekik, hanem hozzásegítem őket eredményes munkaközösség kialakításához".<sup>38</sup>

## V.

A Karácsony Sándor pedagógiájából ma is méltánylásra érdemes tanulságok közül az addigiek kiegészítésére és lezárására Mátrai jogosan bíráló visszaemlékezéséből emeljük ki a következő megállapítást: "Ebben a műhelyben /ti. a Karácsony Sándoréban: S. S./ nagyfokú kulturális igényességet lehetett tanulni; a szűkebb tananyagot és a szürke



ismeretközlés módszerén túl szélesebb távlatokat találhatott a fogékonyabb diák az emberi műveltség tájaira, bekapcsolódhatott abba, amit általában európai kultúrának hívnak".<sup>39</sup> Tapasztalataink szerint nem elég indokoltak az aggodalmak, amelyek ezzel kapcsolatban Mátrait eltöltik: a gyengébb képességű tanulóknál a kisebbségi érzésének kialakítása vagy az osztályközösség összekovácsolódása folytán az egyéb közösségekből /pl. a családból/ való kiszakadás veszélye.

Hangsúlyozva, hogy az irracionalista filozófiai irányzatok minden ágától elhatároljuk magunkat, Mátrai Lászlóval ellentétben ki kell jelentenünk: az érzelmi nevelést, a nemes eszmék s általában a műveltség problémái iránti szenvedélykeltés szándékát a nevelői ambíció nem negatív, hanem igen pozitív tulajdonságának tartjuk. Karácsony Sándornak a szenvedélykeltő képességéről többek közt a szóbanforgó cikkből egyik gyenge tanuló első osztályos kis gimnazista következő kívánságának idézése tanúskodik: "Máma is játszunk nyelvtant, tanár úr!" /uo/

A híres budapesti gimnáziumi osztály történetét megéltető regény<sup>40</sup> számos példáján láthatjuk, mily fáradhatatlan volt ez a tanár a diákkörök kieszelésében /kalandulások szervezése, tanítási órákon való részvétel az első világháború alatti kényszerszünetek idején/ s mennyi bizonyosságát adta az önmaga tékozlására való hajlandóságnak. Erről pedig az íróból átmenetileg pedagógussá lett Németh László így nyilatkozott: "De a tanári pályában épp ez a gyönyörű: ez a pazarlás. Ez a legönzettelenebb pálya a világon: mert az, hogy egy tanár mit csinál, hány mikronnyival

emelte meg nemzete műveltségét, ellenőrizni nem lehet. Míg a művész mindig egy nagy perselybe, a halhatatlanságába teszi bele a filléreket, hogy aztán az idő egyszer összetörje és szétguruljon az egész. A tanár, ha igazán tanár, állandóan ajándékozza magát. És ez az ajándékozás a gyönyörű ebben a pályában!"<sup>41</sup>

Pedagógusképző intézeteink munkatervében évenként ismétlődő feladatként szerepel a hivatástudat fokozásának állandó szorgalmazása. Karácsony Sándor életének és egyéniségének ez a magasan lobogó, napjainkban oly gyakran hiányolt "furor pedagogicus" lehet a követésre leginkább méltó tulajdonsága. Nagy pedagógiai hatásának láttán egyik marxista bírálója joggal zárta tanulmányát ezzel a mai igényt is sejtető kérdéssel: "Talán - túl a világnézeti ellentéteken - tanulhatunk tőle mi kommunisták is. Kérdezzük hát meg önmagunktól, ahol mi tanítunk, kommunista-e ott az iskola?"<sup>42</sup>

### Irodalom

Szathmáry Lajos, Négy nagy nevelőm arcképéhez /Szilágyi Sándor, Gombos Ferenc, Megyeresi Béla, Karácsony Sándor/. Confessio, 1. 1978. 77-85. - Mátrai László, Reformpedagógia - alulnézetben. Kortárs, 1979. 3. 409-416.

Kerékyártó Elemér, A "népies-karácsonyista" társadalomfelfogásáról. Társadalmi Szemle, 1955. 2-3. 117.

Katona Imréné, Karácsony Sándor pedagógiájának néhány kérdéséről. Dr. Felkai László /szerk./: Magyar neveléstörténeti tanulmányok. Budapest, 1959. 205-247.

Lendvai Ferenc, Protestantizmus és "magyarság" Karácsony Sándor pedagógiájában. Világosság, 1976. 8-9. 556-561.

Benkő Loránd, Anyanyelvi oktatásunk korszerűsítéséért.  
Magyar Nyelv, 1979. 1. 8-9.

Jáki László, A pedagógiai kutatások eredményeinek hasznosítása.  
Népszabadság, 1979. július 1. 6.

Vö. Magyartanítás, 1976. 1. 8-12., Köznevelés, 1977. január 7.  
10-11., Látóhatár, 1977. szeptember. 97-129., Az MSZMP KB  
tudománypolitikai irányelveinek végrehajtása és további fel-  
adatok 1969-1977. Budapest, 1978.

Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. 174.

I.m. 175.

Karácsony Sándor, Magyar nyelvtan társaslélektani alapon.  
Budapest, 1938. XVI. /Továbbiakban: MNyt/

I. m. XXXI.

Deme László, A nyelvészeti kutatómunka szemléleti és módszer-  
tani kérdéseiről. Szegedi Bölcsészmuhely 77. 11-28.

Deme, I. m. 18.

Uo. 25-26.

Károly Sándor, Általános és magyar jelentéstan. Budapest, 1970.  
33.

MNyt, XXVIII.

I. m. XXIX.

Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. 17.

Vö. Az általános iskolai nevelés és oktatás terve. Magyar nyelv  
és irodalom, OM, 1978. 5-6. A gimnáziumi nevelés és oktatás  
terve. OM, 1978. 37-39. - A szakközépiskolai nevelés és oktatás  
terve. OM, 1978. 5-6.

Vö. Magyartanítás, 1976. 1. 1-6.

Karácsony Sándor, Az irodalmi nevelés. Budapest, 1941. /Exodus/  
Karácsony Sándor, A magyarok kincse. Budapest, 1944. /Exodus/

1. Irodalom, 2. Hatás és egyezés, 3. Költő és közönség, 4. Jel-  
kép, 5. Egyetemes jelentés, 6. Irodalmi nevelés, 7. A költő  
törekvése kifejezésre, 8. A költő izgalma, a konvencionális  
jel és a közönség dilemmája, 9. Siker, 10. Stílus, 11. Irodalom,  
a társas lélek érzelmi funkciója, 12. Irodalmi nevelés, szintén  
a társas lélek érzelmi funkciója, 13. Irodalomra csak irodalom-  
mal nevelhetni, 14. Stílustalanság, 15. A stílustalanság:

hazugság, 16. Tudós és költő, nyegle és fűzfapoéta, amatőr és dilettáns, 17. Hang és hangok egymásutánja, 18. Orgánum és beszédmodor, 19. Leírt irodalom és előbeszéd, 20. Eufónia, ritmus, rím, 21. Mámor és kötöttség, 22. Az író testi mivolta és valóságos környezete, 23. Társaslélektani és társaslogikai meggondolások, 24. Példák a magyar ritmus történetéből, 25. Példák a magyar rím történetéből, 26. Példák a magyar költők testi mivolta felől, 27. Példák a magyar költők környezetét illetően, 28. A magyar irodalom motorikus és auditív is, nemcsak vizuális, 29. Szótest és jelentés. Intuíció és felfogás, 30. Nyelvmisztika /ősjelentés/ és jelentésváltozás /új jelentés/, 31. Ihlet és képzelet, 32. Oeuvre. Tudományos terminológia és költői írásmódor. Tudományos világkép és a költő belső világa, 33. Mondat, fogalom és viszony. Mellé és alárendelés. Alany és állítmány, 34. Cím és tartalom. Tétel és kifejtés, 35. Megérzékítés és megelevenítés. Hős és sorsa /vagy végzete/, 36. Tudós tételei, feltevései, fikciói kifejtése, bizonyítása. Objektumai leírása, helyzetei vázolása, folyamatai előadása, imperatívusai végrehajtási utasítása, 37. Költő alakjai, tájai, enteriőrjei, érzelmei. Meséi/cselekményei festése, hangulata, elmondása, 38. Gondolatlánc, következtéssorozat. Meghatározások, felosztások, leírások, 39. Érdekes szintagmaszöveg: érzelmi velejáró: mesélőkedv. Erős jelző: jelentésárnyalat: díszítőkedv, 40. Szakszerűség és exaktság. Műfaj és műforma, 41. Parataxis és hypotaxis, indukció és dedukció, konstrukció és deskripció. Cazdagodás és ökonómia, bonyodalom és epizód, kompozíció és jellemzés, 42. Magyar észjárás a kompozícióban és jellemzésben, 43. Társaslogikai viszony és társaslogikai fogalom a mondat mélyén, 44. Probléma és tényvázlat. Figura és trópus, 45. Motívum és téma. Ember és szerep. Filozófia és spekuláció. Típus és stereotyp fordulat. Élet és halál. Az ember és az élet. Én és te, 46. Vázlatszerűen következik, ami még hátra van, 47. Viszonyítások a beszéd és ténye és tárgya között, 48. Personae. Napló, levél, folyó beszéd. Szubjektív, patétikus, szabados stílus, L'art pour l'art, tendencia, tárgyilagosság, egyéniség, kor szelleme, mű tárgyának kimerítése /Atértékelés, propaganda, konzum irodalom/, 49. Tempora. Elbeszélés, rábeszélés, megbeszélés. Történetírás, szónoklat, értekezés. Archaizálás, jellegzetesség, prófécia. Történetírás, társadalmi regény, utópia. Lírai szerep, genre, jóslat. Konzervatív, modern, radikális, reakciós, divatos, destruktív, 50. Modi. Elbeszélő nyugalom, indulatok kiáltozás, kérdve-kifejtő katé. Gyónás-szerű, bizonyágtevő, analitikus /hamis vallomás, kongó szavakat, psychopatológia/, krónika vagy fotografia, oráció, esszé; epika, líra, 51. Modi II. Coniunctivus. Ervelés, cáfolat, hipotetikus formák. Vázlatosság. Karikatúra /stílparódia/, szatíra, ironia, gúny, humor. Ejetigenlés, élettágadás, reletívizmus /cinizmus, bohémság/, 52. Aequivalen jel. Invenció, izgalom, élmény. Kíváncsiság és révület, 53. Szó- és mondatrend /diszpozíció/. Inverzió, ellipszis, tautológia. Belső rend: alkat /idom/. Utánérzés, lelkesültség, szolidaritás. Népszerűsítés, utánköltés, költői iskola. Irodalmi tudat és

irodalmi ízlés, 54. Egyetemesség, telítettség, kontinuitás, szabályosság és a szimbolum; izgat és gyönyörködtet: szép, 55. A jel: az ember az universumban sub specie aeternitatis létező. Csak az egyetemes jelentés; a szép: az igaz. Az igaz jelrendszere és a szép jelrendszere: az irodalom, 56. Jel és jelkép társaspszichológiai és társaslogikai értelemben egyformán: transcendensek, 57. Van-e a magyar irodalomnak társaspszichológiai /formai/ lehetősége mellett társaslogikai /tartalmi/ lehetősége?, 58. A magyar irodalom az egzisztenciát egyszerre érzi problematikusnak és mégis szükségszerűnek, talányosnak és természetesnek, 59. A magyar irodalomból fakadó irodalomszemléletnek is ilyennek kell lenni: organikus egység, reláció elve és valóságban gyökerezett összemlélet jellemezzék, 60. Befejezés.

I. m. Előszó.

I. m. 24.

I. m. 25.

Magyartanítás, 1976. 1. 7-8.

A magyarok kinose. 25.

Az irodalmi nevelés. 55.

A tanulás mesterfogásai. Budapest, 1929. /A Református Diák/. Szerk. Karácsony Sándor.

I. m. 13.

I. m. 209.

I. m. 197-198.

I. m. 150-157.

I. m. 100.

I. m. 52.

I. m. 66.

V8. i. m. 107-108.

I. m. 215.

Mátrai, i. i. 415.

A oszcai front /Egy tanár és egy osztály története/. Bp., Az Erő kiadása.

Megmentett gondolatok. Budapest, 1975. 583.

Lendvai Ferenc, i. m. 561.

Шандор Шипка

Некоторые проблемы воспитания культуры речи в педагогической системе Шандора Карачоня

В этой публикации автор выделяет из педагогической системы Шандора Карачоня мыли и дидактические директивы, близкие к результатам новейших научных исследований, которые можно использовать - критически переоценивая их - для настоящего воспитания культуры речи. Автор считает дискуссию об иррациональных принципах этой педагогической системы правильной и достойной продолжения. С другой стороны он считает правильным и обоснованным стремление Шандора Карачоня к тому, чтобы центральное место в педагогической системе занимало воспитание культуры речи, основанное на функциональной лингвистике. По мнению Шандора Карачоня главная задача воспитания культуры речи состоит не в том, чтобы обучать большому количеству историко-литературных данных и фактов, а в том, чтобы развивать литературный вкус и прирастить учеников к чтению. Полезны и те советы, которые Шандор Карачонь дает ученикам с целью успешного освоения материала. Главной заслугой педагогики Шандора Карачоня автор статьи считает ту страсть и готовность к жертве, с которой Шандор Карачонь стремился пробудить интерес учеников к образованию и культуре. Воспитатели наших дней могли бы позаимствовать у него именно это сознание своего призвания.

Sándor Sipka

Einige Probleme der muttersprachlichen und literarischen Erziehung in dem pädagogischen System von Sándor Karácsony

In dieser Abhandlung wählt der Verfasser die Gedanken und Anweisungen aus dem pädagogischen System von Sándor Karácsony heraus, die den Ergebnissen der neuesten wissenschaftlichen Forschungen nahe stehen und die man in unserer muttersprachlich-literarischen Erziehung kritisch emgearbeitet auch heute anwenden kann. Er hält die weitere Diskussion über die irrationalen Grundsätze und die Bewertung dieses pädagogischen Systems berechtigt. Doch findet er die Bestrebung von Karácsony richtig insofern dieser die funktionelle Sprachanschauung in den Mittelpunkt der muttersprachlichen Erziehung stellt. In der literarischen Erziehung sollte die Zielsetzung keineswegs das Anlernen von vielen literaturgeschichtlichen Angaben und Daten sein, sondern die Entwicklung des literarischen Geschmacks und Steigerung der Lesenslust. Auch seine Ratschläge für die Schüler über die erfolgreichen Methoden im Selbststudium sind sehr nützlich. Das höchste Verdienst der Pädagogik von Sándor Karácsony - nach der Meinung des Verfassers der Abhandlung - ist die Leidenschaft und die Opferbereitschaft mit der er das Interesse seiner Schüler für die Kultur erwecken versuchte. Die Pädagogen unserer Zeit sollten es von ihm lernen.